

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles des effets ?

Le point de vue de directeurs d'établissements de l'enseignement primaire et secondaire 1 en Suisse.

Danièle Périsset, HEP-VS

Résumé

Ces dernières décennies, les transformations et reconfigurations des systèmes scolaires ont particulièrement touché deux domaines en Suisse : les formations à l'enseignement (de l'école normale aux formations en hautes écoles) et l'organisation des établissements scolaires (introduction de directions professionnalisées). Sachant que dans le canton du Valais, il y a à présent quelques directions qui sont directement en contact avec des enseignants aux degrés primaire et secondaire 1, nous avons voulu savoir si, du point de vue de directeurs dans cette situation, des évolutions étaient perceptibles, notamment des rapprochements entre les cultures et identités professionnelles des deux ordres d'enseignement. Notre contribution se veut une étude de cas à visée compréhensive : elle a interrogé, du point de vue des directeurs, le rapport des enseignants au travail, aux collègues, à la hiérarchie, à la manière de communiquer – l'évolution de leurs identités. Nos entretiens montrent qu'effectivement, dans les établissements connaissant un fort taux de renouvellement et de jeunes enseignants, ceux qui ont bénéficié des formations à la Haute école pédagogique du Valais ont un autre rapport au travail, aux collègues et à la hiérarchie, que leur identité professionnelle a évolué et que les directions peuvent s'y appuyer pour mettre en œuvre des projets pédagogiques novateurs qui concernent les élèves de toute la scolarité obligatoire.

Mots-clés : directeur, identité professionnelle, enseignement primaire, enseignement secondaire, formation à l'enseignement

Problématique : division et reconfiguration du travail – une socialisation au quotidien

Les reconfigurations des systèmes scolaires, changements structurels déployés depuis plusieurs décennies dans le domaine de l'éducation et des systèmes scolaires du monde occidental, font sentir leurs effets. De nombreux travaux ont analysé les causes, les conditions et les effets du déploiement des *nouvelles gestions publiques (NGP*, voir par ex. sur cet objet les articles du n° de *Recherche et formation* coordonné par Demazière et al., 2013) dont la réalité diverse qui englobe à la fois la « standardisation des procédures de travail, l'intégration verticale et le contrôle managérial des résultats des professionnels, et un modèle promouvant les capacités d'initiative et d'autorégulation, la valorisation de l'expertise et l'implication des professionnels dans les réformes » (Demazière et al., 2013, p. 17).

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Les effets systémiques de cette nouvelle division du travail se traduisent notamment « dans la recomposition des relations entre les acteurs contribuant à la production des services publics » (Demazière et al., 2013, p. 16) – recomposition qui advient après division, déplacement de frontières et établissement de nouvelles normes et interdépendances. Cependant les mécanismes de changement ne sont pas imposés autoritairement ni abruptement : les nouvelles normes et définitions du travail s'introduisent dans de multiples situations quotidiennes et ordinaires, « échanges entre pairs, concertations collectives, réunions sous la houlette des chefs d'établissement, soit autant de vecteurs de cette socialisation progressive, par touches successives » (Demazière et al., 2013, p. 16). Cette socialisation, qui advient par l'exposition régulière et permanente à de micro-changements, devrait avoir des effets sur le rapport au métier, à ses collègues, à la hiérarchie, à l'identité professionnelle : c'est ce que notre article va explorer.

Les identités professionnelles : une construction dynamique complexe

Dubar (2000) rappelle que l'identité relève d'un processus double : différenciation et généralisation, singularisation par rapport à quelqu'un, à quelque chose. L'identité est à la fois ce qui fait la différence et ce qui signe l'appartenance commune, ce qui permet à un acteur de distinguer, chez autrui, des caractéristiques spécifiques dans lesquelles il peut se reconnaître ou non. À ce titre, souligne Dubar (2000, p. 3), l'identité est paradoxale : il n'y a pas d'identité sans altérité puisque définie *de* et *par* l'autre, dans un rapport d'identification et de différenciation. En outre, les identités, comme les altérités, varient au fil du temps et dépendent de leur contexte de définition : « processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi », la construction et la transformation de l'identité sont mues « par des phases de remises en question, générées par des situations de conflit (interne ou externe à l'individu) » (Gohier et al., 2001, p. 9).

Définissant l'identité professionnelle, Cohen-Scali (2000) note que pour le sujet, la construction de l'identité professionnelle est le produit de l'articulation de faits et de représentations. Plusieurs déterminants entrent en ligne de compte, tels le *milieu social*, les *expériences précoces*, la *formation initiale*, les *aptitudes au changement* liées à *l'estime de soi*, le *sentiment de compétences*, les *attitudes* et les *représentations concernant le travail*. Est aussi importante la manière dont est géré le processus de caractérisation sociale qui permet de s'orienter et de trouver sa place particulière dans la société et au sein d'un collectif professionnel. D'ailleurs, plusieurs auteurs ont relevé que, dans le cadre de l'enseignement, les premières années (socialisation professionnelle secondaire) étaient décisives quant à la construction, notamment, du rapport au métier et au travail (Tardif & Lessard, 1999). Effet de ce processus, la socialisation professionnelle se développe sur le socle individuel de l'identité sociale construite au cours de la socialisation primaire puis au cours de diverses socialisations secondaires (Cattonar, 2001, p. 10), en particulier au cours des premières expériences professionnelles. Pour devenir effective, toute recomposition identitaire transforme les expériences d'un passé incorporé et les schèmes anciens, réactivés, sont susceptibles ou non d'évoluer dans un processus dynamique jamais achevé (Cattonar, 2001, pp. 10-11).

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

La complexité à identifier les différentes trames qui tissent une identité professionnelle nous incitent donc à être attentif aux caractéristiques identitaires des populations concernées par la présente enquête, à savoir les enseignants au degré primaire et les enseignants au cycle d'orientation.

L'identité des enseignants au degré primaire

En Europe, l'identité des enseignants au degré primaire est issue d'une longue tradition de formation « normalienne ». Bien que disparue depuis plusieurs années, voire selon les régions depuis décennies, la formation en École normale a laissé des traces, comme la structure traditionnelle de l'école primaire – un maître, une classe : l'enseignant primaire conserve un statut de généraliste malgré les spécialisations disciplinaires dont sa formation est de plus en plus l'objet. En France (mais un suisse se retrouve dans le propos), il doit être polyvalent tout étant plutôt, pour reprendre la formule de Bishop (2010), un « pluri-spécialiste », professionnel qui a les pleins pouvoirs dans sa classe et dont la posture critique est parfois étonnamment sévère envers ses collègues, ses supérieurs ou les responsables politiques et administratifs dont il dépend (Barrère, 2006 ; 2012).

À l'occasion d'une enquête sur la conception du métier de jeunes en formation à l'enseignement au degré primaire à Genève (Suisse), Maulini et al. (2015a, sous presse) identifient par ailleurs une certaine forme de *convivialisme* fondé sur une éthique d'intégration, de paix et de justice sociale. On préfère arbitrer les conflits de normes par le critère de *convenance* que par celui de *véracité*. L'intérêt pour les études est instrumental : leur travail doit leur profiter à eux et la formation sert à ce qu'ils puissent travailler. Outre ce besoin de normes et de justice, Maulini et al. (2015 b, soumis) relèvent, chez les jeunes enseignants interrogés, le besoin de *confirmation* et de *confiance*, de désir d'une *pratique professionnelle authentique* (pour soi) et *harmonieuse* (avec les autres), rendant l'adhésion aux normes de travail fragile, ambivalente, voire opportuniste.

L'identité des enseignants au degré secondaire

La structure disciplinaire qui fonde l'identité de l'enseignant secondaire est bien documentée. Ainsi, l'enseignant (générique) de l'école secondaire veut être considéré d'abord comme membre d'une communauté scientifique disciplinaire ; il reste attaché à une culture aux caractéristiques épistémologiques propres – savoirs scientifiques et pratiques didactiques de référence (Saussez, 2009 ; 2012). Enseigner au degré secondaire, c'est se référer à une discipline académique, à des savoirs « légitimes pour l'enseignement » (Hofstetter et al., 2004, p. 277). À la différence des enseignants primaires, au secondaire, éduquer n'est pas enseigner. On distingue clairement entre « vrai travail » (les savoirs à faire apprendre) et « sale boulot » (les questions éducatives) (Cattonar, 2006).

Cadre d'analyse : la construction identitaire, de moi et ma classe au rapport à la hiérarchie

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

L'identification (faite ici à grands traits) des caractéristiques propres à l'identité professionnelle des enseignants de l'école primaire et du secondaire, nous permet de poser le cadre d'analyse permettant d'identifier si, lorsque les deux ordres d'enseignement sont réunis sous la responsabilité pédagogique et administrative d'une même direction, les différences identitaires usuelles s'estompent, voire se confondent ou si au contraire elles demeurent vives. Nous nous demandons également à quelles conditions des évolutions peuvent avoir lieu, si la rencontre des identités professionnelles est une occasion de construire une nouvelle forme d'identité. Pour cela, il nous faut nous pencher sur les indicateurs de la construction identitaire de l'enseignant, objet que Gohier et al. (2001) ont décrit de manière utile.

La construction identitaire de l'enseignant : un processus mettant en jeu le rapport à soi et autrui

Dans leur article présentant un modèle dynamique et interactif de la construction de l'identité professionnelle, Gohier et al. (2001) identifient plusieurs éléments permettant de définir l'identité professionnelle:

- le **rapport à soi**, à savoir : la capacité d'introspection, de réflexivité, d'autoévaluation ;
- le **rapport au travail** : savoir, transfert et généralisation théorie-pratique, analyse de son propre travail, capacité à faire des choix, à juger, à être autonome, à autoévaluer son travail ;
- le **rapport aux responsabilités** : l'adhésion aux règles déontologiques et leur respect, l'identification des valeurs et du sens éthique qui guident l'action, l'engagement pour le collectif et pour soi ;
- le **rapport aux apprenants** : la capacité relationnelle, l'empathie, l'écoute, la congruence, la connaissance de soi et de son rapport à l'autre, la connaissance des mécanismes psychologiques de soi et d'autrui ;
- le **rapport aux collègues et au corps professoral**: le respect de la collégialité, le sentiment d'appartenance, la capacité à travailler en équipe, la capacité à prendre le leadership ou à travailler avec un leader, la collaboration avec les collègues d'un autre degré d'enseignement au sein de l'établissement, la manière de communiquer avec les collègues du même degré, des autres degrés ;
- le **rapport à la société à travers l'école** : la connaissance des demandes sociales, culturelles, locales, capacités à s'affirmer, l'implication dans les sociétés locales.

De ces éléments, nous retenons trois niveaux: 1) celui qui décrit le monde qui de l'acteur et son environnement immédiat, soit l'enseignant lui-même et ce qui concerne directement sa classe : le *rapport au métier, à soi, au travail, aux responsabilités, aux apprenants*. 2) celui qui décrit le monde qui s'étend un peu au-delà du pas de porte de la classe et comprend le voisin proche: le *rapport aux collègues et au corps professoral*. 3) celui qui comprend le monde extérieur dont les échos parviennent à l'école (le *rapport à la société*). Ce dernier niveau nous semble devoir être augmenté d'un autre élément : le *rapport à la hiérarchie*.

Le rapport à la hiérarchie

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Afin de compléter le 3^e niveau identifié ci-dessus, nous avons repris certains éléments détaillés par Blase et Kirby (2010) à propos du *rapport à la hiérarchie*. Pour eux, la qualité du rapport qu'entretiennent les enseignants avec leur hiérarchie se décline à travers:

- les attentes en termes de **valorisation** ;
- la réponse donnée aux attentes en termes **d'exigences attendues** par la direction ;
- **l'implication et la participation** pédagogique et organisationnelle au sein de l'établissement (projets pédagogiques, gestion de l'établissement) ;
- dans le rapport à **l'autonomie professionnelle** et ce dont il faut rendre compte à la direction, l'évaluation de son enseignement ;
- dans le **rapport à l'autorité** – l'application des décisions venant de la direction, l'implication dans les négociations, la demande de soutien, d'écoute, d'approbation de la part de la direction, de gestion des conflits entre collègues, ... ;
- dans la manière de **communiquer** avec la direction.

Cadre structurel : deux évolutions pour une reconfiguration du paysage de l'enseignement obligatoire en Valais

Reprenant le fil de notre problématique qui est celle de la division et reconfiguration des métiers de l'enseignement dans le cadre des nouvelles orientations politiques et de la socialisation constante à laquelle les enseignants sont exposés et des effets de celle-ci dans leur rapport à soi et au métier, aux collègues, à la hiérarchie, dans l'évolution de l'identité professionnelle, nous posons à présent quelques éléments de contexte national et local et de deux évolutions structurelles advenues récemment et qui nous intéressent particulièrement.

Il s'agit d'une part de la transformation des formations à l'enseignement et leur inscription généralisée au niveau tertiaire et universitaire depuis le début des années 2000 dans le but déclaré d'accroître la professionnalité et donc l'efficacité des personnels enseignants (par ex. Lessard & D'Arrisso, 2010 ; Périsset, 2010) et, d'autre part, du déploiement du processus d'autonomisation des établissements scolaires, inscrit clairement dans les nouvelles politiques éducatives (Maroy, 2012) afin d'accroître leur productivité et de contrôler les responsabilités. En Valais (Suisse) où nous situons notre étude, ces deux mesures ont été concrétisées plus ou moins récemment : la réforme des formations à l'enseignement en 2000 et l'introduction des directions dans tous les centres scolaires en 2013.

La réforme des formations à l'enseignement

Première réforme importante réalisée : la structure des *formations à l'enseignement* aux degrés qui concernent notre recherche (école obligatoire, soit école primaire et secondaire 1, élèves de 4 à 15 ans). Une formation dite traditionnelle a prévalu en Valais jusqu'à la fin des années 1990. Les futurs enseignants au degré primaire, généralistes, étaient formés à l'École normale au niveau secondaire 2

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

post-obligatoire¹ (formation générale et professionnelle données simultanément ; les enseignants ayant passé par l'École normale entraient dans le métier à 19-20 ans ; voir Périsset, 2003). Les futurs enseignants au degré secondaire 1 (appelé, en Valais, *cycle d'orientation* - CO)², spécialistes disciplinaires, au bénéfice d'une formation générale certifiée par une « maturité »³, allaient par contre à l'Université pour y suivre la formation disciplinaire utile sans obligation d'y suivre également une formation pédagogique.

Dès le début des années 2000 cependant, conformément aux décisions prises au niveau national, la formation générale de base pour tous les futurs enseignants du primaire et du CO doit être acquise après qu'un diplôme de maturité ait été acquis. La formation pédagogique et didactique des enseignants du primaire, qui sont toujours des généralistes capables d'enseigner toutes les branches inscrites au plan d'études, est dispensée en haute école pédagogique (HEP) dans la plupart des cantons et à plein temps pendant trois ans (aboutissant à l'obtention d'un bachelor, soit 180 crédits ECTS⁴).

La formation disciplinaire des futurs enseignants au degré secondaire reste à acquérir à l'université (niveau bachelor, bac+3 au minimum, spécialisation dans une ou deux branches dites « enseignables⁵ » dont la liste est dressée en Valais par le Département de l'enseignement⁶). La formation pédagogique est confiée, en Suisse en général, aux HEP⁷. En Valais, pour les enseignants du secondaire, l'obligation de suivre une formation pédagogique est récente : elle est introduite par la loi sur la HEP de 1996⁸ et est pleinement effective depuis 2008⁹.

Anciennes formations permettant d'accéder à	Nouvelles formations permettant d'accéder à l'enseignement
---	--

¹ Le degré dit « secondaire 2 », soit l'équivalent du lycée en France ou des 2 dernières années au *secondaire* suivies des 2 années pré-universitaires de *CEGEP* au Québec.

² Le degré dit « secondaire 1 », soit l'équivalent du *collège* en France ou des 3 premières années au *secondaire* au Québec.

³ Soit, en France, le *baccalauréat* ou le *diplôme d'études collégiales* (DEC) au Québec.

⁴ L'ECTS (*European Credit Transfer and accumulation System*) a été créé en 1988 par la Commission Européenne dans le but de favoriser la mobilité en facilitant la reconnaissance des études effectuées à l'étranger. Un crédit correspond à 25 à 30 heures de travail, soit les cours suivis en institution et le travail personnel fourni.

⁵ C'est à dire relevant directement du plan d'études. Ainsi, un diplôme universitaire en architecture ou en pharmacie ne permet en principe pas d'accéder à la formation à l'enseignement.

⁶ Règlement d'études des filières à temps partiel pour l'enseignement dans les écoles du secondaire I et II général de la HEP du Valais du 24 juin 2009, n° 419.108.

⁷ Voir le site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et les exigences pour la Reconnaissance des diplômes d'enseignement délivrés par les instituts cantonaux de formation à l'enseignement : <http://www.edk.ch/dyn/12041.php>

En Suisse, Fribourg et Genève sont les seuls cantons à proposer la formation à l'enseignement au degré secondaire dans le cadre de l'université. Voir : <http://www.edk.ch/dyn/16426.php>

⁸ *Loi concernant le Haute école pédagogique du Valais* du 4 octobre 1996, n° 419.1, article 4.

⁹ *Ordonnance concernant les titres et diplômes pour l'enseignement dans les écoles de l'enseignement secondaire du degré I et du degré II général* du 5 juin 2008, n° 413.210.

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

l'enseignement (approximativement jusqu'en 2000)		(approximativement dès 2000)	
<i>Degré primaire</i>	<i>Degrés secondaires (1 et 2)</i>	<i>Degré primaire dès 2000</i>	<i>Degrés secondaires (1 et 2) dès 2008</i>
École obligatoire achevée (degrés secondaire 1); examen d'entrée à 15 ans. <i>Formation générale et formation pédagogique simultanée</i> en école normale au niveau secondaire 2 (=maturité pédagogique permettant sous condition l'accès à certaines facultés de certaines universités)	<i>Formation générale</i> secondaire 2 achevée (maturité) puis <i>formation disciplinaire universitaire</i> (licence universitaire) <i>Formation pédagogique facultative</i> dispensées par certaines universités	<i>Formation générale</i> secondaire 2 achevée (maturité) puis <i>formation professionnelle</i> (sciences de l'éducation, didactique, pratique) en haute école pédagogique – curriculum spécifique au degré primaire	<i>Formation générale</i> secondaire 2 (maturité) puis <i>formation disciplinaire universitaire</i> achevée (<i>bachelor</i> pour secondaire 1 ; <i>master</i> pour secondaire 2) puis <i>formation professionnelle</i> (sciences de l'éducation, didactique, pratique) en haute école pédagogique – curriculum spécifique aux degrés secondaires 1 ou 2

Tableau 1 : La structure générale des anciennes et des nouvelles formations à l'enseignement en Suisse et plus particulièrement en Valais

L'introduction de directeurs de centres scolaires en Valais et en Suisse romande

Autre évolution structurelle significative récemment introduite en Suisse romande : les directions d'établissements scolaires. Alors qu'auparavant, la fonction de *directions d'établissement scolaire* professionnalisée (à temps plein ou presque) pour les classes de l'école obligatoire (au primaire ou au cycle d'orientation) en Valais n'existait que dans les villes, dans les villages, ce n'étaient que quelques heures de décharge (pour remplir des tâches essentiellement administratives) qui étaient accordées à un enseignant. De nouvelles directives, édictées pour le Valais en 2012¹⁰ et pleinement en vigueur à partir de l'année scolaire 2013-2014, obligent par ailleurs les établissements de petite et moyenne importance d'une même région à se regrouper sous l'autorité administrative et pédagogique d'un seul directeur dont la fonction est définie par un cahier des charges produit par le Département de la formation¹¹.

La mesure est récente en Valais, elle l'est aussi ailleurs en Suisse romande (Gather Thurler et al., 2013 ; Progin, 2014) et la fonction est complexe (Barrère, 2006, 2012). Une formation en Direction d'Institutions de Formation (FORDIF), placée sous la responsabilité conjointe de quatre instituts de formation, HEP et universités suisses, a été mise en place pour accompagner les nouveaux directeurs ou membres de direction, inspecteurs et cadres de l'administration scolaire: « Les formations proposées

¹⁰ Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire du 20 juin 2012, n° 405.20.

¹¹ Consultée le 18 juin 2015 sur <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4642&RefMenuID=0&RefServiceID=0>

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

visent ainsi le développement de compétences liées à l'organisation du travail scolaire, au management opérationnel et stratégique, à la communication, au leadership, au développement de la communauté d'apprentissage, à l'analyse ainsi qu'à l'intervention dans l'environnement social et institutionnel¹². »

Les transformations structurelles, un potentiel de reconfiguration ?

Les deux transformations structurelles, soit la création des HEP pour former du point de vue professionnel (pédagogique et didactique) tous les enseignants de l'école obligatoire (élèves de 4 à 15 ans) et l'introduction des directions dans tous les établissements scolaires nous semblent porteuses de potentialités d'évolution identitaire dans le rapport au travail, aux collègues, à la hiérarchie, des enseignants du primaire et du secondaire.

Afin de mettre en évidence d'éventuels effets issus des recompositions évoquées, nous avons investigué auprès de directeurs d'établissements et avons tenté de comprendre si, et dans quelle mesure, les formations à l'enseignement avaient une influence sur le fonctionnement des enseignants au sein du collectif de leur établissement, dans leur rapport au travail, aux collègues, à la hiérarchie. Nous nous sommes aussi demandée si les mécanismes de regroupement des écoles primaires et secondaires avaient un effet par rapport aux identités professionnelles, sachant que les celles-ci se construisent en fonction de facteurs multiples dont les origines peuvent être anciennes et externes au centre scolaire d'insertion professionnelle (formation initiale, degré d'enseignement, culture collective, contexte social local, etc.).

Éléments de méthode

Notre enquête, que nous considérons comme relevant d'une étude de cas, a été menée auprès de deux directeurs d'établissements regroupant des classes primaires et secondaires.

L'étude de cas

Albero (2010, pp. 16-17) pose une définition de l'étude de cas, méthode d'enquête qualitative, de type empirique ou clinique, plutôt qu'expérimental :

En sciences humaines et sociales, [l'étude de cas] renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis, jugée représentative de l'objet à étudier. [...] Son aspect empirique conduit à focaliser le recueil des données sur les 'faits', le 'réel', le 'vécu' des acteurs et vise à comprendre une situation en profondeur [...] plutôt qu'à élaborer des modèles ou théories.

¹² « La Haute école pédagogique Vaud, l'Institut de hautes études en administration publique, l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle et l'Université de Genève travaillent en partenariat dans le domaine de la formation des directrices et directeurs d'institutions de formation. » Voir : www.fordif.ch

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Grille d'analyse

Pour notre enquête et pour analyser dans une visée compréhensive et interprétative les données récoltées pour cette étude de cas à partir de Gohier et al. (2001) et de Blase et Kirby (2010), nous avons retenu les trois niveaux décrits plus haut: 1) le *rapport à soi, au travail, à sa capacité de réflexivité et d'autoévaluation et aux apprenants* ; 2) le *rapport de l'acteur à ses collègues* ; 3) le *rapport à la hiérarchie*.

Caractéristiques des établissements scolaires concernés

Rares sont les établissements scolaires regroupant tous les ordres de l'enseignement obligatoire (primaire et cycle d'orientation/secondaire 1, soit des élèves de 4 à 15 ans) sous l'administration d'une même direction. Seuls les centres scolaires de taille réduite le permettent : ce sont deux d'entre eux (sur les 11 dans cette configuration que compte le canton du Valais) que nous avons approchés. Les deux établissements, sis dans deux régions périphériques distinctes, ont des caractéristiques socioéconomiques semblables – ces régions anciennement rurales sont actuellement principalement tournées vers des activités du secteur secondaire (construction) et tertiaire (administration ou tourisme).

*Les établissements : les classes, les élèves et les enseignants*¹³

L'établissement A accueille 18 classes d'école primaire (environ 300 élèves de 4 à 12 ans) et 25 enseignants ; 5 classes au secondaire 1 (environ 100 élèves 12 à 15 ans) et 16 enseignants. Au total, ce centre scolaire compte un peu moins de 400 élèves âgés de 4 à 15 ans. L'établissement B compte 9 classes en primaire (environ 200 élèves de 4 à 12 ans) et 14 enseignants ; 5 classes au secondaire (environ 80 élèves 12 à 15 ans) et 15 enseignants. Au total, ce centre scolaire compte un peu moins de 300 élèves âgés de 4 à 15 ans.

Les caractéristiques des *enseignants* de ces centres scolaires sont les suivantes:

	École infantine et primaire		École secondaire 1 – cycle d'orientation	
	Centre scolaire A	Centre scolaire B	Centre scolaire A	Centre scolaire B
Enseignantes (femmes) et taux d'activité	21 dont : 3 occupées à 90-100% 6 occupées à 50-89% 10 occupées à 10-49% 2 occupées à >10%	8 dont : 2 occupées à 90-100% 3 occupées à 50-89% 3 occupées à 10-49% 0 occupées à >10%	7 dont : 0 occupées à 90-100% 4 occupées à 50-89% 3 occupées à 10-49% 0 occupées à >10%	11 dont : 2 occupées à 90-100% 5 occupées à 50-89% 4 occupées à 10-49% 0 occupées à >10%
Enseignants (hommes)	4 dont : 3 occupés à 90-100%	5 dont : 4 occupés à 90-100%	9 dont : 4 occupés à 90-100%	4 dont : 3 occupés à 90-100%

¹³ Selon l'usage dans la langue française, le masculin utilisé ici est générique.

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

et taux d'activité	1 occupés à 50-89%	1 occupés à 50-89%	3 occupés à 50-89% 2 occupés à 10-49%	1 occupés à 50-89%
Au total : nombre d'enseignants et taux d'activité	25 enseignants : 6 occupés à 90-100% 7 occupés à 50-89% 10 occupés à 10-49% 2 occupés à >10%	13 enseignants : 6 occupés à 90-100% 4 occupés à 50-89% 3 occupés à 10-49%	16 enseignants: 3 occupés à 90-100% 6 occupés à 50-89% 7 occupés à 10-49%	15 enseignants: 5 occupés à 90-100% 6 occupés à 50-89% 4 occupés à 10-49%
Nombre de branches enseignées, y compris les fonctions comme appui, soutien, médiation, direction	Généralistes (y compris enseignement spécialisé, activités créatrices etc.)	Généralistes (y compris enseignement spécialisé, appui, activités créatrices etc.)	7 ens : 1 branche 2 ens : 2 branches 2 ens : 3 branches 1 ens : 4 branches 4 ens : 5 branches	5 ens : 1 branche 3 ens : 2 branches 4 ens : 3 branches 3 ens : 4 branches
Génération d'enseignants	11 nés entre 1980 et 1989 (<i>formation HEP</i>) 14 nés entre 1957 et 1977 (<i>formation école normale</i>)	2 nés entre 1984-1985 (<i>formation HEP</i>) 11 nés entre 1956 et 1978 (<i>formation école normale</i>)	2 nés en 1981 et 1984 (<i>formation disciplinaire uni +HEP</i>) 14 nés entre 1952 et 1980 (<i>formation disciplinaire universitaire uniquement</i>)	2 nés en 1981 et 1983 (<i>formation disciplinaire uni + HEP</i>) 13 nés entre 1956 et 1977 (<i>formation disciplinaire universitaire uniquement</i>)

Tableau 2 : Les caractéristiques des enseignants des centres scolaires concernés

Premier constat : l'établissement A compte, parmi ses enseignants primaires, un grand nombre de jeunes enseignants formés à la HEP (nés en 1980 ou après), contrairement à l'établissement B dont les enseignants sont en grande majorité issus de l'École normale (nés avant 1980). Autant dans l'établissement A que dans l'établissement B, un peu moins de la moitié des enseignants sont en fin de carrière (génération 1956-1967). Au secondaire, par contre, la répartition des enseignants par génération est sensiblement identique dans les deux établissements étudiés, avec relativement peu d'enseignants issus de la formation HEP (nés en 1981 ou après).

*Les directeurs*¹⁴

Les deux directeurs exercent leur fonction de direction depuis plus de 10 ans. Ils ont tous deux une expérience préalable d'enseignement d'une vingtaine d'année dans différents degrés (primaire, secondaire, spécialisé) de la scolarité obligatoire. Le directeur A est au bénéfice d'une formation initiale d'enseignant secondaire (formation universitaire) ; le directeur B d'enseignant primaire (formation 'École normale') puis secondaire (formation universitaire). En tant que directeurs, ils ont suivi plusieurs formations intercantionales spécifiques et ont en outre conservé chacun quelques heures d'enseignement. Au gré des hasards des trajectoires professionnelles personnelles, chacun de ces directeurs a quitté la direction de son établissement quelques semaines ou quelques mois après nous avoir rencontrée, soit pour retourner à plein temps dans l'enseignement, soit pour réorienter sa carrière professionnelle.

¹⁴ Selon l'usage dans la langue française, le masculin utilisé ici est générique..

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Nous sommes allées les interroger chacun chez eux et avons recueilli leur expérience respective lors d'un entretien semi-directif de plus d'une heure. Les deux entretiens ont ensuite été retranscrits et analysés à l'aide des caractéristiques décrites plus haut.

Les résultats

L'analyse du discours des directeurs permet de mettre à jour plusieurs points convergents par rapport à ce qu'ils perçoivent des identités professionnelles des enseignants de leurs établissements respectifs. Des indices d'une culture identitaire professionnelle propre aux degrés d'enseignement (primaire et secondaire), tels que nous les avons esquissés plus haut, sont présents, en particulier dans le rapport à la hiérarchie. Un déplacement est cependant observé en particulier pour les enseignants primaires formés à la Haute école pédagogique dans leur rapport au travail au niveau pédagogique et réflexif ainsi que dans leur rapport aux collègues et au travail collaboratif.

Le rapport au travail : le renouvellement du rapport au pédagogique

Pour les deux directeurs, le rapport au travail des enseignants au degré primaire n'est pas le même qu'au degré secondaire. Selon eux, la structure même de l'organisation de l'enseignement oriente ce rapport : les enseignants du primaire sont toute la journée et chaque jour de la semaine avec leurs élèves, alors que les enseignants du secondaire changent de classe chaque période de 45 minutes et peuvent enseigner à 4 classes différentes par matinée. De ce fait, les enseignants du secondaire voient défiler beaucoup d'élèves avec lesquels ils n'entretiennent pas les mêmes liens que leurs collègues du primaire. Pour ces derniers, « *c'est presque leurs enfants qu'ils ont dans la classe. [...] Quand on vient pour un problème avec les élèves, ils prennent ça beaucoup plus à cœur qu'un enseignant du cycle.* » (Dir. A)

Un directeur en particulier (Dir. A) remarque cependant qu'une autre différence est apparue entre enseignants du primaire et du secondaire, au niveau pédagogique et réflexif. Pour lui, cette différence est due à la formation professionnelle : « *L'autre différence c'est qu'à mon avis, les enseignants du primaire, au niveau pédagogique, ils sont bien meilleurs que les enseignants du cycle. Au niveau pédagogique, au primaire ils sont nettement mieux formés, ce qui fait que quand on vient les voir, j'ai l'impression que je peux moins apporter à un enseignant du primaire qu'à un enseignant du cycle, parce que souvent quand je lui propose quelque chose, il l'a déjà essayé, déjà expérimenté, s'est déjà rendu compte que ça ne fonctionnait pas ; alors qu'au cycle, surtout au début, quand ils commencent la formation, quand ils n'ont aucune expérience, ils n'ont aucune formation pédagogique, ils n'ont pas de possibilité de trouver des solutions.* » (Dir. A)

Dans ce centre scolaire (A), le directeur note que cette différence se marque également dans les discussions en salle des maîtres : les enseignants du secondaire parlent de leur vie, de leurs loisirs, des élèves, mais pas vraiment d'école, du travail; les enseignants du primaire par contre parlent métier, dispositif pédagogique, didactique, matériel, documents à partager. Pour lui, les enseignants du

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

secondaire semblent aussi marqués par l'étanchéité des différentes disciplines, par le primat de la pratique et de l'expérience sur la formation.

Les deux directeurs sont d'accord sur l'importance de la *formation pédagogique initiale* : pour eux, celle-ci a sans aucun doute des effets sur la capacité des enseignants à parler métier avec leurs collègues ou la direction, à se remettre en question, à adopter une posture réflexive. D'ailleurs, dans l'établissement A où la professionnalité des enseignants primaires est mise en évidence, le directeur l'attribue au renouvellement récent et quantitativement important du personnel enseignant primaire : il y aura bientôt parité entre les enseignants issus de la Haute école pédagogique du Valais et ceux qui ont passé par l'École normale et pour lui, selon son expérience, la qualité de l'enseignement y gagne: « *Chez les primaires, c'est évident. Ceux qui sont passé par la HEP, on sent qu'ils ont l'habitude d'avoir ce genre de discussion, ils réfléchissent tout le temps à ce qu'ils font, [...] ils le font systématiquement, ils en discutent ouvertement entre eux, sans qu'il y ait une gêne, ils disent 'j'ai une difficulté ici', ils demandent de l'aide quand ils en ont besoin, franchement, c'est un plaisir, moi je suis convaincu qu'ils enseignent mieux que ceux qui ont fait l'École normale¹⁵ – c'est dur pour l'ancienne formation, mais franchement, on voit la différence.* » (Dir. A)

Le rapport aux collègues et la coopération : la marque de l'organisation scolaire

En ce qui concerne le rapport aux collègues, pour les deux directeurs, la différence entre enseignants primaires et secondaires est perceptible. Elle est surtout liée aux différentes organisations de l'enseignement. Les centres scolaires accueillant somme toute peu d'élèves, l'enseignant secondaire reste seul : celui qui est chargé des maths est seul à enseigner aux deux ou trois classes d'une même cohorte, ce qui rend la coopération¹⁶ entre collègues partageant un même programme beaucoup plus difficile. Les questions didactiques sont partagées entre enseignants de la même discipline, dans un cercle restreint. Par contre, un élève du secondaire qui a des problèmes de comportement concerne toujours plusieurs enseignants : « *On est tellement peu nombreux que quand on a un élève qui pose problème, il pose problème à tout le monde.* » (Dir. A)

Au degré primaire, l'organisation fait qu'il y a (en principe) un enseignant par classe. S'il y a deux classes parallèles, il y a donc au moins un collègue direct avec qui coopérer ou au moins échanger à propos de préparations didactiques et de dispositifs d'enseignement-apprentissage. Lorsqu'il y a duo pédagogique, cela favorise la coopération entre collègues et le développement d'une culture professionnelle partagée : « *En primaire, j'ai le sentiment qu'ils travaillent beaucoup en parallèle pour tout ce qui est pédagogique, didactique, pour tout ce qui est travaux de préparation des cours. On parle beaucoup plus du métier* » (Dir. A). On parle « *pédagogie et stratégies d'enseignement* », même avec des enseignants d'autres niveaux, mais moins « *élève* » : chaque enseignant, ou duo d'enseignants, est seul à connaître

¹⁵ En Valais, l'École normale a fermé ses portes en 2000; la HEP a ouvert les siennes en 2001.

¹⁶ *Coopérer*, dans le sens de Marcel et al., 2007.

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

personnellement chacun de ses élèves dans la situation du moment ; par contre, les conseils didactiques sont intéressants, quel que soit l'âge des élèves au primaire.

Pour le directeur A, l'organisation de l'enseignement (généraliste ou disciplinaire) et la coopération pédagogique au quotidien que vivent ses enseignants ont des effets au niveau de l'acceptation de projets d'établissement interdisciplinaires : « *En primaire, la collaboration on n'a pas besoin de la forcer, elle est naturelle, sauf pour 1 ou 2 enseignants qui nous disent qu'ils sont très ouverts à la collaboration mais ça n'arrive jamais, il y a toujours quelque chose qui fait qu'ils ne peuvent pas. Par contre au cycle, on a essayé de développer ça, mais on est coincés par la discipline.* »

Le directeur B n'a pas la même expérience. Pour lui, c'est plutôt l'ouverture d'esprit des enseignants qui fait la différence. La coopération ne semble pas aussi naturelle dans son établissement, surtout entre enseignants du primaire. Un projet d'établissement sur un objet d'intérêt général (santé) a été proposé et seuls les enseignants du secondaire s'y sont intéressés. « *Il y a un climat d'établissement qui se dégrade chez moi, à l'école primaire, dans ces conditions-là. Et puis les maitres du cycle se sont intéressés à cette innovation, ils ont accepté d'entrer dans le projet pédagogique cantonal 'école en santé', le primaire n'a pas voulu.* » (Dir. B).

Pour ce directeur, le fait que les enseignants du secondaire ont été formés à l'université signifie qu'ils sont sortis de leur village, de leur région, de leur confort, au moins le temps de leurs études, et cela leur aurait ouvert quelque peu l'esprit. Les effets de la culture *École normale* empêcherait les enseignants primaires, qui en sont issus en grande majorité dans cet établissement, d'être réceptifs, enfermés qu'ils restent dans leur routine, leurs habitudes, leur confort - dans le critère de *convenance* mis en évidence par Maulini (2015a) : « *Dans mon établissement, j'ai un club de copains qui aiment bien qu'on soit copains et qu'on ne les dérange pas. Ça, c'est un facteur super important, les dynamiques de groupe, et je ne maîtrise pas la dynamique de groupe de ces enseignants-là du primaire. [...] La nouveauté braque les enseignants, enfantines et primaires, et la nouveauté ne braque pas les enseignants du cycle. Je ne sais pas pourquoi. Pourquoi dans le même établissement, on a des cultures qui se partagent et qui deviennent très différentes. Avec la même personne à la tête de l'établissement, qui produit les mêmes discours...* » (Dir. B). Le directeur B remarque par ailleurs combien la dynamique de groupe impulsée par les anciens contamine les quelques jeunes issus de la HEP : « *Dans mon établissement, il y a 3/4 des enseignants primaires qui ont fait l'ancienne école normale, 1/4 la HEP. La culture 'École normale' est encore très prégnante et les jeunes qu'on a en stage ou les jeunes enseignants qui sortent de la HEP sont plus ouverts. Mais par contre, c'est du matériau poreux, l'humain. Ils prennent la culture d'établissement qui est là et le climat qui règne. Donc il faut du temps, du renouvellement...* » (Dir. B)

Ce directeur est désabusé par le manque d'implication des enseignants primaires, par leur fatigue, par leur inertie apparente que seul, d'après lui, un renouvellement important en termes de personnel enseignant pourrait combattre : « *Fatigué... donc on ne veut pas entrer en projet parce qu'on est fatigué. L'ensemble de l'école primaire est fatigué. [...] Si on se trouve dans un établissement où a 2/3 des*

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

enseignants qui sont sortis de la HEP, on a autre chose. Des gens qui ont appris à collaborer, des gens à qui on n'a pas dû forcer tout ça. Qui sont plus ouverts. Oui, c'est incroyable. » (Dir. B).

Le rapport aux collègues : des hiérarchies symboliques qui s'estompent

Les deux directeurs relèvent encore combien les anciennes structures (un centre scolaire spécifique pour le primaire, un autre pour le secondaire) ont forgé l'identité des enseignants de la génération « d'avant » et combien cela marque la culture d'établissement : « *Au cycle, ceux qui freinent le plus, c'est les anciens. Parce qu'ils ont envie de rester entre eux. Ils sont restés entre eux pendant 25 ans. [...] Les plus anciens ont encore en tête, 'mon école, c'est le cycle'* » (Dir. A). Il en va de même au primaire : les plus récalcitrants à la collaboration, au changement sont « *des gens qui ont travaillé à l'époque où il y avait deux écoles* » (Dir. A). Ici, la nouvelle organisation en établissement regroupant les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) modifie de manière positive – au regard des préoccupations du directeur – la perception des collègues, dans l'enseignement dans d'autres degrés, à des élèves plus jeunes ou plus âgés, de ce que signifie collaborer et l'envie de le faire sans tenir compte des hiérarchies symboliques entre enseignants.

De fait, des différences en termes de hiérarchie des formations existent dans l'imaginaire collectif des enseignants : aller à l'Université, c'était faire partie d'une élite. Cette assertion marque l'esprit des plus anciens, surtout ceux du secondaire. L'École normale, quoiqu'en dise le discours populaire, a toujours été une formation socialement bien moins considérée (Périsset, 2003). Les nouvelles formations en HEP ont changé la donne : « *Avant il y avait l'École normale ou l'Uni, il y a des enseignants qui disent 'mais moi j'ai fait l'uni quand même'. [...] Maintenant, ils ont tous fait la HEP, ou quasiment tous. Et quand ils commencent à parler d'école, ils se comprennent, alors qu'avant ils ne se comprenaient pas.* » (Dir. A)

Une autre hiérarchie tend à devenir obsolète, celle qui a prévalu entre les différents niveaux de l'école enfantine et primaire. Enseigner dans les « grandes » ou les « petites » classes au primaire n'est plus une question de prestige. À présent, après avoir obtenu sa maturité, aller à l'université ou directement à la HEP, et donc envisager enseigner en enfantine, au primaire ou au secondaire, relève d'un choix de carrière, non d'une catégorisation sociale. Le directeur A relève combien ce changement est réjouissant : « *C'est la même formation, des personnes qui ont fait la formation plutôt pour les petites classes et qui finalement se retrouvent en 6H [élèves de 10 ans] ou l'inverse. Maintenant on voit des choix clairs de personnes qui disent 'je suis en primaire depuis 4-5 ans, le jour où il y a un poste en enfantine je le prends'. Alors qu'avant, c'était inimaginable. Que quelqu'un d'enfantine [élèves de 4-5 ans] veuille travailler en primaire ça a toujours été, mais le contraire, ça n'était pas possible. Il y a encore 1-2 qui ont l'image d'être l'enseignant le plus valorisé parce qu'ils ont les élèves les plus âgés. Ils arrivent à la retraite ceux-là. Et ça, franchement, c'est un gros plus.* » (Dir. A)

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Dans l'autre établissement (B) où la majorité des enseignants est encore issue de l'École normale, la situation est différente. Alors que les enseignants du secondaire, bien que eux aussi majoritairement issus des formations traditionnelles, sont dynamiques, les enseignants du primaire sont, pour leur directeur B, moins réceptifs à l'innovation, faisant preuve « *d'une mangue d'ouverture* », empreints qu'ils sont encore de la culture « École normale ».

Le rapport à la hiérarchie : des différences identitaires délicates

Identité professionnelle et rapport à la hiérarchie sont-ils liés ? Les deux directeurs sont d'accord : il existe une différence de sensibilité, de susceptibilité entre les enseignants du primaire et du secondaire. Parler aux enseignants, trouver les bons mots, communiquer pour faire accepter les décisions difficiles demande, selon les degrés, beaucoup de patience et de diplomatie, d'autant qu'il y a des différences entre les ordres d'enseignement, les « anciens » étant les plus susceptibles. Pour le directeur de l'établissement (B), tenir compte des susceptibilités est un exercice quotidien, périlleux : « *La susceptibilité des enseignants primaires est quelque chose de sidérant. Il faut être sans arrêt sur ses gardes. Des fautes, on peut en faire à tout moment ; quand on dit bonjour on peut faire des fautes.* » (Dir. B). Le directeur de l'établissement (A) a la même expérience de la « posture critique sévère » (Barrère, 2006, 2012) des enseignants primaires avec laquelle il faut composer. « *Il m'a fallu une année pour... il faut arriver à faire la part des choses et parfois il faut ... mettre des gants avant de dire quelque chose aux primaires* » raconte le directeur de l'établissement (A) qui relevait avec enthousiasme l'évolution positive du rapport au travail et aux collègues des enseignants du primaire issus de la formation HEP.

Annoncer un changement de classe, en primaire, demande beaucoup de temps et de doigté, de patience, d'énergie, de diplomatie : « *Je commence tout doucement.... par annoncer aux collègues que des changements de degré seraient intéressants et nécessaires, après je prends la personne, je l'invite à venir ici, on discute, je lui donne un moment pour réfléchir.* » (Dir. B). « *Ça se passe presque toujours bien parce que je prends beaucoup de temps, je mets beaucoup d'énergie pour expliquer pourquoi je n'ai pas pu décider ce qu'ils auraient aimé. Il faut convaincre que c'est la meilleure solution pour l'enseignant, pour les élèves, pour l'école.* » (Dir. A)

Tous les deux s'accordent pour dire qu'avec les enseignants du secondaire, c'est beaucoup plus simple : « *Au cycle, c'est simple comme bonjour, tu peux demander des choses à la salle des maitres, tu peux les demander sous forme de gag.* » (Dir. B) – « *Pour l'organisation, au cycle, si je dois changer un prof qui a des maths et qui doit prendre des sciences, je vais lui dire et c'est réglé.* » (Dir. A).

Être le supérieur hiérarchique de deux ordres d'enseignement dont la culture professionnelle et le fonctionnement psychosocial est différent, ordres d'enseignement qui sont regroupés dans le même

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). *L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

établissement, c'est se prêter à un difficile exercice de funambule : « *Oui, c'est plus subtil, beaucoup plus difficile que ce qu'on imagine de naviguer dans deux climats d'établissement sous le même toit.* » (Dir. B)

La formation proposée aux directeurs a-t-elle préparé à gérer les enseignants des deux degrés ? Pour les directeurs interrogés : non, « *c'était plus en discussion avec les collègues* » (Dir. A). Le public qui suit ce genre de formation travaille dans des situations très variées – direction d'école primaire ou secondaire, inspecteurs, animateurs pédagogiques, institutions pour élèves en situation de handicap, etc. Les compétences d'un directeur qui a, dans son établissement, autant à faire avec des enseignants du primaire que du secondaire et doit composer avec les différentes cultures professionnelles sont donc à construire en cours d'emploi.

Durer dans la fonction n'est pas simple. Les deux directeurs interrogés ici ont quitté – sans se concerter – le poste de direction qu'ils occupaient depuis plus de 10 ans, quelques temps après avoir participé à notre recherche. Ils ne voulaient pas faire « l'année de trop » et entrer dans une routine peu stimulante ne les intéressait tout simplement pas. Arrivé au bout des projets qui leur tenaient à cœur, ils ont senti que le moment était venu de faire place à de nouvelles idées, de nouvelles énergies pour permettre à leur centre scolaire de vivre de nouvelles dynamiques et de nouvelles évolutions.

Discussion conclusive : la formation professionnelle initiale, source d'(in)cohérence ?

Notre enquête auprès de deux directeurs ayant sous leur administration proche deux ordres d'enseignement historiquement et culturellement distincts nous montre que, dans la région couverte par notre étude, les effets décrits dans la littérature internationale par rapport aux identités professionnelles des enseignants du primaire ou du secondaire restent à l'œuvre. Oui, les enseignants du primaire comme les enseignants du secondaire portent la marque de la structure et de l'organisation du degré dans lequel ils enseignent et les directeurs doivent s'y ajuster, adapter la communication en fonction de la culture professionnelle de leur interlocuteur.

Cependant, si les différences structurelles de l'organisation de l'enseignement en primaire ou au secondaire marquent les identités, les effets de la formation professionnelle initiale en HEP que décrivent les directeurs sont susceptibles de faire évoluer ces rapports, à condition toutefois que le renouvellement des personnels soit suffisamment important pour permettre aux jeunes enseignants de donner la pleine mesure du développement professionnel acquis en formation initiale. Ce résultat permet d'appréhender, même indirectement, les bénéfices des nouvelles formations : documenter la plus-value des réformes dans ce domaine reste difficile. Au-delà des déclarations d'intention et de la rhétorique de la « professionnalisation » qui accompagnent chaque réforme des formations à l'enseignement (Périsset, 2015), la comparaison des effets des deux types de formation (l'ancienne/la nouvelle) a peu été tentée.

D'après les directeurs que nous avons interrogés, la socialisation professionnelle primaire liée à la *formation professionnelle initiale* peut être un vecteur de développement professionnel et de

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

rapprochement entre les deux identités enseignantes. Pour ces directeurs, la socialisation professionnelle réalisée lors de la formation professionnelle initiale à (feu) l'École normale, à l'Université (facultés disciplinaires) ou actuellement à la Haute école pédagogique (HEP) a de l'importance. Elle imprègne le rapport au travail, aux collègues, à la hiérarchie.

Le *rapport au travail* évolue : alors que certains anciens enseignants s'accrochent à leur envie de rester seuls maîtres à bord dans leur classe, les directeurs observent que les enseignants issus des nouvelles formations ont un rapport plus ouvert à l'auto-évaluation, à la pratique réflexive, à l'observation par autrui, à la plus-value de la coopération pour mettre en place les situations d'enseignement-apprentissage les plus efficaces possibles. Grâce à la formation dans un même institut de formation (HEP), le langage professionnel est devenu commun aux ordres d'enseignement : les concepts des sciences de l'éducation ou des didactiques permettent de parler ensemble du métier, quel que soit le degré où l'on enseigne.

Le *rapport aux collègues* s'en trouve transformé. Il y a d'une part les hiérarchies internes qui s'estompent : enseigner aux « petits » ou aux « grands » n'est plus une question d'élite professionnelle, c'est une question de choix. Le rapport à la coopération évolue : c'est devenu naturel notamment pour les enseignants primaires formés à la HEP. La structure de l'organisation scolaire en primaire (modèle : un enseignant généraliste par classe qui y reste toute la journée) ou en secondaire (modèle : un enseignant par branche qui visite plusieurs classes pendant une journée) marque cependant encore les objets de discussion ou de coopération pédagogique : on échange volontiers à propos de dispositifs didactiques et pédagogiques entre collègues de différents niveaux en primaire, plus souvent gestion du comportement au secondaire – chaque enseignant restant spécialiste de sa branche d'enseignement. En outre, ceux qui sont restés dans une conception nucléaire de leur statut et de leur métier sont susceptibles d'instaurer des dynamiques frileuses, freinant voire bloquant le développement professionnel des jeunes enseignants. Dans les établissements où la culture individualiste et opportuniste domine, pour les directeurs, il faudrait un renouvellement relativement rapide de la majorité du personnel enseignant pour que de nouvelles dynamiques puissent se développer.

Malgré ces aspects positifs, le *rapport à la hiérarchie* peine à évoluer. Lorsque le rapport au métier est réflexif et le rapport aux collègues collaboratif, nous nous attendions à voir évoluer le rapport à l'autorité. Pourtant, les directeurs interrogés ont tous deux mis en évidence combien les susceptibilités des deux ordres d'enseignement restaient différentes et combien ils devaient user de diplomatie avec les enseignants primaires notamment, malgré les évolutions constatées dans leur rapport au métier et aux collègues. *Posture critique sévère* et *rapports de convenance* cohabitent avec la professionnalité relevée plus haut. Facettes survivantes des anciennes identités, leur présence trahit sans doute la survivance, dans l'imaginaire professionnel collectif, de craintes liées au modèle autoritaire qui a longtemps régi l'école primaire (tradition normalienne) davantage que l'école secondaire (tradition universitaire).

Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). *L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Force est de constater que si la construction identitaire reste avant tout une affaire individuelle, l'identité professionnelle telle qu'elle se manifeste au sein d'un établissement relève d'une construction collective toujours originale, sensible, dynamique et complexe. Les établissements scolaires qui accueillent dans une espace commun des enseignants d'école primaire et d'école secondaire ont à composer avec une pluralité d'individus, d'interactions, d'enjeux, d'histoires, d'héritages, avec une pluralité dans les manières d'appréhender l'enseignement, d'avoir vécu les premières socialisations professionnelles – rien de tout cela ne pouvant être subitement modifié par une simple décision de regroupement administratif sous la houlette d'un seul directeur.

Le *directeur* est au cœur de la vie des établissements ; il donne le ton, fixe la ligne de conduite, donne sens et cohérence à la dynamique pédagogique du centre scolaire tous degrés confondus. Circulant entre deux mondes qu'il doit faire s'approprier, même s'il est parfois impuissant à modifier certaines dynamiques collectives, il lui revient de s'appuyer sur les caractéristiques locales, collectives et individuelles, pour jeter patiemment des ponts entre les cultures professionnelles, pour qu'elles cohabitent, se coordonnent, collaborent. Au cœur de la rencontre entre deux ordres d'enseignement que l'histoire et les structures de l'enseignement ont rendus différents mais que les formations professionnelles communes (en HEP dans notre cas) tendent à rassembler, le directeur a réellement la possibilité de participer à la construction d'une identité renouvelée, nourrie des identités respectives et des apports des nouvelles formations à l'enseignement.

Bibliographie

Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero & N. Poteaux (Éd.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (pp. 15-25). Charenton-le-Pont (France) : Maison des sciences de l'homme, collection TICs.

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République*. Paris: PUF.

Barrère, A. (2012). Les chefs d'établissement face à l'autonomie des établissements. Entretien avec Anne Barrère, *Café pédagogique*, consulté le 16 juin 2015 sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/pages/2006/analyses_76_leschefsdetablissementfacealautonomiedesetablissementsentretienavecannebarrere_.aspx

Bishop, M. F. (2010). Les enseignants de l'école primaire : une identité professionnelle originale. *Le français aujourd'hui*, 4/2010, 171, 75-86. Blase, J. & Kirby, P. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace : motiver et inspirer les enseignants*. Québec : Chenelière Éducation.

Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse*. Louvain-la-neuve : Cahier de recherche du GIRSEF n° 10.

- Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). *L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34 (1), 193-212.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés* 2013/2 (32), p. 5-20.^[1]_[SEP]
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., Maulini, O., Meyer, A., & Progin, L. (2013). *Rentrer dans le CADRE. Enquête au cœur du travail de direction*. Actes du 85e séminaire de la CRoTCES. Yverdon-les-Bains les 20 et 21 mars 2013.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27 (1), 3-32.
- Hofstter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? *Revue Suisse d'Histoire*, 54, 3, 275-305.
- Lessard, C. & D'Asrisso, C. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*, 6 5, 31-44.
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34 (1), 57-70.
- Maulini, O. et al. (2015a, sous presse). Ce que l'évolution des étudiants change à leurs études... Le point de vue des formateurs d'enseignants. In J.-F. Marcel & T. Piot (Éd.), *Mutations et processus de changements dans la formation et le travail des enseignants*. Marseille : Octarès.
- Maulini, O. et al. (2015b, soumis). *Pratique réflexive contre « b-a-ba du métier » ? La formation des enseignants face aux attentes des étudiants*. Genève : Université, FPSE.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (Éd.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Périsset, D. (2003). *Vocation: régente, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.

- Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles de l'effet ? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Ed.). (2017). *L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXe siècle* (pp. 99-122). Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).
- Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation ? Entre sociologie des professions et nouvelles gouvernances: réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Ed.), *Professionnalisation de la formation des enseignants: des fondements aux retraductions nationales* (pp. 17-40). Nantes : Presses universitaires de Lorraine (PUN).
- Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). *Recherche et formation*, 65, 61-74.
- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser? *Revue suisse des sciences de l'éducation* 34 (3), 461-482.
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard & P. Perrenoud (Éd.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (pp. 77-92). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université de Laval.